

Markou, Georg

Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 893-910



Quellenangabe/ Reference:

Markou, Georg: Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 893-910 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141822 - DOI: 10.25656/01:14182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141822>

<https://doi.org/10.25656/01:14182>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 6 – Dezember 1981

I. Essay

- GÜNTHER BITTNER Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten 827

II. Thema: Ausländerkinder in der Schule

- DIETHER HOPF Schulprobleme der Ausländerkinder 839
- KARL-HEINZ HAGE Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen 863
- HELMUT LUKESCH Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen 879
- GEORG MARKOU Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik 893
- WERNER SCHIFFAUER Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen 911
- REIDUNN KODRAN/GABRIELE KOSCHE-NOMBAMBA/ROLAND MAIWALD/HANS MERKENS/NICOLETTE SMITS Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen 925
- NORBERT GEHLEN/WOLFGANG K. ROTH/GUIDO SCHMITT Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt 941
- CHRISTIAN PETRY Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher 955

III. Weiterer Beitrag

- HARALD SCHOLTZ Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik 963

IV. Besprechungen

- HARALD SCHOLTZ Ottwilm Ottweiler: Die Volksschule im Nationalsozialismus 973
- HARALD SCHOLTZ Manfred Höck: Die Hilfsschule im Dritten Reich 978
- ANSELM FAUST Dietfried Krause-Vilmar (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933 982
- ANSELM FAUST Rainer Bölling: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933 984
- ANSELM FAUST Bernd Weber: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus 985
- Pädagogische Neuerscheinungen 989

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dr. Anselm Faust, Heckertstraße 56, 4630 Bochum-Rumme; Dipl. Päd. Norbert Gehlen, Am Rainhof 20, 7815 Kirchzarten-Burg; Karl-Heinz Hage, Dürerstraße 10, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Diether Hopf, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dipl. Päd. Reidunn Kodran, Angerburger Allee 49, 1000 Berlin 19; Gabriele Kosche-Nombamba, M. A., Bernburgerstraße 4, 1000 Berlin 61; Prof. Dr. Helmut Lukesch, Carl-Thiel-Straße 12, 8400 Regensburg; Dipl. Päd. Roland Maiwald, Knesebeckstraße 4, 1000 Berlin 12; Dr. Georg Markou, Pyrroustraße 20–22, Pagrati-Athen, Griechenland; Prof. Dr. Hans Merckens, Prierosserstraße 57, 1000 Berlin 47; Christian Petry, Heissener Straße 113b, 4300 Essen-Schönebeck; Prof. Dr. Wolfgang K. Roth, Bürgerwehrstraße 24, 7800 Freiburg; Werner Schiffauer, Boppstraße 1, 1000 Berlin 61; Guido Schmitt, Eichbergstraße 163, 7800 Freiburg; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Straße 82, 1000 Berlin 15; Dipl. Päd. Nicolette Smits, Freie Universität, FB Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Ilthisstraße 7, 1000 Berlin 33.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84.– + DM 4.– Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65.– + DM 4.– Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18.–, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernschsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration

*Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik**

Von über einer Million ausländischer Arbeiterkinder in der Bundesrepublik sind circa 1/2 Million im Alter von 6 bis 15 Jahren und somit schulpflichtig. Diese Kinder haben aufgrund ihres niedrigen sozioökonomischen Status sowie ihrer kulturell und sprachlich verschiedenen Lebensverhältnisse besondere Probleme zu überwinden. In der Vergangenheit und bis zum heutigen Zeitpunkt wurden gerade diese Unterschiede in der Schule weniger als nötig beachtet. Als Folge verläßt ein hoher Prozentsatz der ausländischen Kinder die Hauptschule ohne formalen Abschluß, womit ihnen der Weg für eine anschließende Berufsausbildung fast immer verbaut ist. Nur einer sehr geringen Anzahl von ausländischen Kindern ist der Besuch weiterführender Schulen überhaupt möglich (BURKHARD 1977; KÖRNER 1978; SENATOR FÜR SCHULWESEN 1979).

Von erheblicher Bedeutung in diesem Zusammenhang ist die Gefährdung bzw. Beeinträchtigung der Selbstkonzeptentwicklung¹. Im allgemeinen bestimmt sich das Selbstkonzept einer Person nach dem Grad, in welchem sie von anderen bewertet und belohnt und es ihr ermöglicht wird, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, um in verschiedenen Situationen erfolgreich zu sein (WILEY 1961, 1974; BURNS 1980; FELKER 1974). Insofern stellt das Selbstkonzept eine wichtige Determinante des Schulinteresses und Schulerfolgs dar, insbesondere in der Grundschule. Einerseits wird die Selbstkonzeptentwicklung eines Kindes von seinem schulischen Erfolg weitgehend beeinflusst; andererseits resultiert schulisches Versagen aus der Überzeugung, nicht lesen, schreiben oder rechnen zu können (PURKEY 1970; THOMAS 1973; LECKY 1965; MULLER/SPUHLER 1976; BOYLE 1975). Ein positives Selbstkonzept ist mit persönlicher Zufriedenheit und Interaktionsfähigkeit im sozialen Bereich verbunden. Psychologen haben oft darauf hingewiesen, daß Personen, die psychologische Unterstützung suchen, sich selbst oft als hilflos, unzulänglich und wertlos wahrnehmen. Außerdem scheint Selbstakzeptierung der Fremdakzeptierung vorauszu gehen; interpersonale Beziehungen verlaufen beim Vorliegen einer negativen Selbsteinschätzung selten harmonisch (FROMM 1968, 1970; HORNEY 1950; SULLIVAN 1953). Personen, die sich selbst als unbeliebt, unerwünscht, unfähig und wertlos betrachten, können in schulischer und sozialer Hinsicht höchstwahrscheinlich nicht erfolgreich sein.

Jahrzehnte der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet des Selbstkonzepts haben den bedeutenden Einfluß zu Tage gebracht, den Einstellungen und Verhalten von Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen auf das Selbstkonzept des Kindes ausüben können. Insbeson-

* An dieser Stelle möchte ich DIETHER HOPF herzlich danken, der durch Kritik und hilfreiche Vorschläge das Entstehen dieses Beitrags gefördert hat.

1 Mit dem Ausdruck 'Selbstkonzept' wird hier ein Bezug zur Einstellung der Person sich selbst gegenüber hergestellt. Ausdrücke wie 'Selbstkonzept', 'Selbsteinschätzung' und 'Selbstwertgefühl' werden hier abwechselnd verwandt.

dere die Eltern haben einen signifikanten Einfluß darauf, wie ein Kind sich selbst sieht (COOPERSMITH 1967; FELKER 1974; BURNS 1980; AUSUBEL/AUSUBEL 1963). Es hat sich ferner herausgestellt, daß neben den Eltern auch die Lehrer und die Gleichaltrigen eine starke Wirkung auf die Entwicklung des Selbstkonzepts bei Kindern einer Minderheitsgruppe ausüben (BANKS 1973; KASH/BORICH 1978; SCHMUCK 1971; WILCOX/MITSHELL 1977; FINANDO 1977). Die Anerkennung der Kinder einer Minderheitsgruppe durch die Lehrer und Kinder einer Mehrheitsgruppe trägt nach KATZ (1964, 1967) dazu bei, die soziale Unsicherheit der Kinder einer Minderheitsgruppe zu reduzieren und ihr Selbstwertgefühl aufzubauen. In Anbetracht dieser Bedeutung eines positiven Selbstkonzepts soll der Frage nachgegangen werden, wie sich das Selbstkonzept der ausländischen Arbeiterkinder in der Bundesrepublik darstellt und welcher Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept dieser Kinder und ihrer Schulleistung bzw. Integration besteht.

1. Einige relevante Fragestellungen der Selbstkonzeptforschung

In den letzten 15 Jahren haben der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und ethnischer Zugehörigkeit sowie die Auswirkungen der Integration auf das Selbstkonzept der Kinder einer Minderheitsgruppe die Aufmerksamkeit vieler Forscher auf sich gezogen. Die zahlreichen hierzu durchgeführten Untersuchungen ergaben jedoch widersprüchliche Resultate.

Während eine Reihe von Studien ein niedrigeres Selbstkonzept bei Kindern von Minderheitsgruppen aufweisen (BHATNAGAR 1970; HAWKINS 1972; WILLIAMS/BYARS 1970), stellen andere Studien keinen Unterschied im Selbstkonzept oder sogar ein höheres Selbstkonzept zugunsten der Kinder von Minderheitsgruppen fest (HEISS/OWENS 1973; CARTER 1968; SOARES/SOARES 1969). Weitere Untersuchungen berichten von positivem Selbstkonzept bei diesen Kindern in gemischten (integrierten) Schulen (CAPLIN 1968; ROSENBERG/SIMMONS 1971; BUSK et al. 1973; SCHWARZER/ARZOZ 1981). Diese Studien betonen die große Bedeutung von Schule und Gesellschaft hinsichtlich der positiven Auswirkungen der Integration auf das Selbstkonzept der Kinder einer Minderheitsgruppe (ST. JOHN 1975; PETTIGREW 1971).

Die Forscher, deren Studien keinen Unterschied im Selbstkonzept oder sogar ein höheres Selbstkonzept zugunsten der Kinder von Minderheitsgruppen feststellen, erklären diese Ergebnisse im Rahmen der Bezugsgruppentheorie: Die Kinder von Minderheitsgruppen sind von Kindern umgeben, die mit ihnen Ähnlichkeiten in den für die Selbsteinschätzung relevanten Dimensionen wie der äußeren Erscheinung, dem sozialen Status, dem Familienhintergrund und den Schulleistungen aufweisen. Sie kommen nicht mit Kindern der Mehrheitsgruppe in Kontakt, die hinsichtlich der erwähnten Dimensionen einen höheren Rang einnehmen. Diese Erklärung kann jedoch nicht verständlich machen, warum die Kinder von Minderheitsgruppen in manchen Studien (a) ein höheres Selbstkonzept als die Kinder von Mehrheitsgruppen aufweisen und (b) ein positiveres Selbstkonzept in gemischten als in separaten Schulen zeigen.

Bei den Untersuchungen, deren Ergebnisse ein negatives Selbstkonzept bei den Mitgliedern einer Minderheitsgruppe zeigen, wird als Erklärung angegeben, daß aufgrund gesellschaftlicher Strukturen die dominante Gruppe den Mitgliedern von Minderheitsgruppen eine untergeordnete Rolle zuschreibt, die diese internalisieren. Jedoch nicht alle Minderheitsmitglieder internalisieren diese Rolle; in manchen Fällen entwickeln sie andere Möglichkeiten, um der Diskriminierung zu begegnen. Die Griechen und Juden in

Amerika z.B. haben den Weg der Selbstbehauptung eingeschlagen. Ferner ist die Verwendbarkeit der erworbenen Untersuchungsergebnisse bezüglich Selbstkonzept und Integration bei Kindern einer Minderheitsgruppe begrenzt, da sie die hierbei fördernd bzw. hemmend wirkenden familiären, schulischen und gesellschaftlichen Faktoren nicht erkennen lassen.

Psychologen und Soziologen wie WILLIAM JAMES (1890), CHARLES COOLEY (1902), GEORGE H. MEAD (1934), KURT LEWIN (1951), CARL ROGERS (1951) etc. haben den sozialen Ursprung des Selbstkonzepts und die wesentliche Rolle der ‚signifikanten Anderen‘ wie Eltern, Lehrer und Gleichaltrigen für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts betont. Es ist also anzunehmen, daß die Erforschung von spezifischen familiären und schulischen Faktoren, die die Entwicklung des Selbstkonzepts bei Kindern einer Minderheitsgruppe fördern bzw. beeinträchtigen, dazu beitragen kann, (a) eine zutreffende Interpretation des negativen bzw. positiven Selbstkonzepts dieser Kinder anzugeben und (b) den Schulbehörden und Eltern Konzepte von gewisser praktischer Bedeutung zur Kenntnis zu bringen (über die begrenzte Verwendbarkeit der Forschungsergebnisse in bezug auf Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration siehe CRAIN 1976).

2. Eine empirische Untersuchung zum Selbstkonzept, Schulerfolg und zur Integration griechischer Kinder²

In der Literatur über die ausländischen Arbeiterkinder in der Bundesrepublik gibt es keine Studie, die sich unmittelbar mit dem Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und ethnischer Zugehörigkeit einerseits und Selbstkonzept und Schulleistung bzw. Integration der ausländischen Kinder andererseits befaßt. Die Ergebnisse von Untersuchungen zur psychischen Situation der ausländischen Kinder berichten von häufig anzutreffender übermäßiger Sensibilität, Angst, Unsicherheit bei diesen Kindern (GÄRTNER-HARNACH 1974; FTHENAKIS 1976; HURST 1970, 1973) oder von positiven Auswirkungen der Integration auf ihre psychosoziale Verfassung (SCHWARZER/ARZOZ 1981).

Die vorliegende Untersuchung besteht aus zwei Phasen. In der ersten Phase wird das Selbstkonzept von griechischen und deutschen Kindern miteinander verglichen und versucht, Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und den Variablen ‚Schulleistung‘ und ‚Integration‘ der griechischen Kinder in der deutschen Schule festzustellen. In der zweiten Phase wird der Versuch gemacht, die Frage zu beantworten, unter welchen Umständen sich ein negatives bzw. ein positives Selbstkonzept bei den griechischen Arbeiterkindern entwickelt und welche Faktoren ihre Integration in der deutschen Schule fördern bzw. beeinträchtigen.

2.1. Erste Phase der Untersuchung

Diese Phase der Untersuchung hat insbesondere die Intention, folgende Frage zu beantworten: (a) Bestehen Unterschiede im Selbstkonzeptniveau zwischen griechischen und deutschen Kindern? (b) Gibt es eine Verbindung zwischen Selbstkonzept und Schulleistung der Kinder? (c) Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der griechischen Kinder und ihrer Integration in den deutschen Schulen?

2 Vgl. hierzu MARKOU, G.: Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Berlin-West. Dissertation: Freie Universität Berlin 1980.

Untersuchungsgruppe: Als diese Untersuchung durchgeführt wurde (Schuljahr 1976/77), besuchten in Berlin-West 957 griechische Kinder eine deutsche Schule (SENATOR FÜR SCHULWESSEN 1977). Die meisten dieser Kinder hatten mehrere Jahre von ihren Eltern getrennt bei Verwandten in Griechenland gelebt. Nach ihrer Übersiedlung in die Bundesrepublik mußten sie ohne die geringste Vorbereitung die deutsche Schule besuchen. In den deutschen Schulen werden sie vormittags zusammen mit deutschen sowie anderen ausländischen Kindern unterrichtet. Zusätzlich besuchten 479 (73,5%) von den 652 Grundschulern eine der drei griechischen Nachmittagsschulen (GRIECHISCHE MILITÄRMISSION 1977). Dieser zweifache Schulbesuch bedeutet für diese Kinder eine tägliche schulische Belastung von 8 bis 10 Stunden.

Die Kinder, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Insgesamt 276 griechische und deutsche Grundschüler(innen) der fünften und sechsten Klasse füllten den Fragebogen aus. Davon wurden 26 Fragebogen nicht berücksichtigt, da die hierfür erforderlichen Voraussetzungen fehlten³. Die verbliebenen 250 Schüler(innen) sind jeweils zur Hälfte deutsche und griechische. Unter den 125 Versuchspersonen jeder ethnischen Gruppe befinden sich jeweils 64 Jungen und 61 Mädchen.

Vor der Austeilung der Fragebögen wurde den Versuchspersonen das Ziel der Untersuchung erklärt und dabei betont, daß es sich nicht um einen Test handle, es demzufolge keine richtigen oder falschen Antworten gebe, nur ihre eigenen Selbstwahrnehmungen interessierten und ihre Namen deshalb nicht erforderlich seien. Diese Informationen erschienen notwendig, um eventuelle Befürchtungen der Schüler hinsichtlich eines Mißbrauchs der von ihnen ausgefüllten Fragebögen zu begegnen.

Meßinstrumente: Um das Selbstkonzept der an dieser Untersuchung beteiligten griechischen und deutschen Schüler(innen) zu beurteilen, wurde das *Self-Esteem Inventory – Form A* von COOPER-SMITH (1975) angewandt. In amerikanischen Untersuchungen wurde innerhalb der letzten zehn Jahre das CSEI in seinen vier verschiedenen Formen bei über 40000 Kindern und Erwachsenen eingesetzt, wobei alle sozio-ökonomischen Schichten sowie ethnische und subkulturelle Gruppen berücksichtigt wurden. Das CSEI – Form A ist ein Selbstberichtsinventar, bestehend aus 58 Items, das speziell für Kinder im Alter von 9 bis 14 Jahren entworfen wurde. Jedes einzelne Item erfaßt, ob eine bestimmte Einstellung bzw. ein Charakteristikum der Versuchsperson übereinstimmt bzw. nicht übereinstimmt mit seiner Selbstwahrnehmung. Die Items sind einfache, selbstbeschreibende Statements wie z. B. „Ich gebe leicht nach“, „Ich bin stolz auf meine Schulleistung“ etc. Acht sogenannte Lügen-Items enthalten absolute Statements wie z. B. „Ich tue immer das Richtige“, „Ich sage immer die Wahrheit“ etc.

Zur Untersuchung der Integration der griechischen Versuchspersonen in der deutschen Schule wurde ein soziometrischer Test angewandt, der hauptsächlich auf den Arbeiten von MORENO (1974), HARPER (1968) und SILBERMAN/SPICE (1950) basiert. Ihrem Beispiel folgend, wurde entschieden, sowohl positive als auch negative Fragen (jeweils drei) zu stellen. Um eine eventuelle Beeinflussung zu verhindern, wurde in den hier gebrauchten Tests kein ethnischer Unterschied erwähnt. Die Fragen betrafen die von den griechischen Versuchspersonen bevorzugten bzw. abgelehnten Schulkameraden aller ethnischen Gruppen. Die Ausgabe der soziometrischen Tests erfolgte zusammen mit dem CSEI. Alle Tests wurden im April und Mai 1977, d. h. im 3. Quartal des Schuljahrs durchgeführt, zu einer Zeit also, in der erwartet werden konnte, daß sich alle Kinder gut kannten.

2.1.1. Ergebnisse der Untersuchung

Im folgenden werden die Selbstkonzept-Punktwerte der griechischen und deutschen Versuchspersonen dargestellt; weitere Erhebungsdaten betreffen den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und den Variablen ‚Schulleistung‘ und ‚Integration‘ der griechischen Kinder in den deutschen Schulen.

3 17 Versuchspersonen beantworteten mehr als 4 von den Lügen-Fragen mit „Ja“, und 9 Versuchspersonen kreuzten entweder einige der Fragen kumulativ statt alternativ an oder ließen sie teilweise unbeantwortet.

Selbstkonzept griechischer und deutscher Kinder : Der Gesamtpunktwert der 50 Items der CSEI – Skala wurde für jede Versuchsperson nach dem Schlüssel von COOPERSMITH (1975) durch Verdoppelung derjenigen Antworten errechnet, die auf ein hohes Selbstkonzept hinwiesen. In *Tabelle 1* sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die griechische und deutsche Gruppe dargestellt. Daraus geht hervor, daß der Mittelwert des Selbstkonzepts der deutschen Versuchspersonen signifikant höher ist als derjenige bei den griechischen Versuchspersonen.

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen bei dem Selbstkonzept der Versuchspersonen, bezogen auf die ethnische Zugehörigkeit

Ethnische Gruppe	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Deutsche	125	71.024	12.346
Griechen	125	64.976	10.831
Insgesamt	250	68.000	11.979

Aus *Tabelle 2* ist zu ersehen, daß ein signifikanter Unterschied zwischen den hohen und niedrigen Punktwerten innerhalb der beiden Gruppen zugunsten der deutschen Gruppe besteht. 33,6% der deutschen Versuchspersonen weisen hohe Wert bei der Selbstkonzeptmessung auf; demgegenüber erreichen diese hohen Werte lediglich 14,4% der griechischen Versuchspersonen. Ein umgekehrtes Zahlenverhältnis ist bei den Niedrigwerten festzustellen; dort stehen 12,8% deutsche 29,6% griechischen Versuchspersonen gegenüber.

Tabelle 2: Selbstkonzept der Versuchspersonen nach den Werten hoch, mittel und niedrig, bezogen auf die jeweilige ethnische Zugehörigkeit

Ethnische Gruppe	Selbstkonzeptniveau			
	Hoch	Mittel	Niedrig	Insgesamt
Deutsche	33,6% (42)	53,6% (67)	12,8% (16)	50,0% (125)
Griechen	14,4% (18)	56,0% (70)	29,6% (37)	50,0% (125)
Insgesamt	24,0% (60)	54,8% (137)	21,2% (53)	100,0% (250)

$$\chi^2 = 18, \text{ df} = 2, p < .001$$

Selbstkonzept und Schulleistung: Als Maßstab für die Schulleistung gilt die Durchschnittsnote des Versetzungszeugnisses. *Tabelle 3* stellt das Selbstkonzept in Zusammenhang mit der Schulleistung der Versuchspersonen dar. Die Daten in dieser Tabelle zeigen, daß der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung der Versuchspersonen in hohem Maß signifikant ist.

Tabelle 3: Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung der Versuchspersonen

Schulleistung	Selbstkonzeptniveau		
	Hoch	Mittel	Niedrig
Überdurchschn.	68,3% (41)	19,7% (25)	11,3% (6)
Durchschn.	23,3% (14)	65,0% (89)	33,9% (18)
Unterdurchschn.	8,3% (5)	15,3% (21)	54,7% (29)
Insgesamt	100,0% (60)	100,0% (137)	100,0% (53)

Selbstkonzept und Integration: Obwohl die positiven und negativen Fragen in einem Fragebogen zusammengefaßt waren, erfolgte die Analyse der Ergebnisse getrennt für die von den griechischen Versuchspersonen bevorzugten und abgelehnten Personen.

(a) Datenanalyse der positiven Wahlen: Insgesamt 110 griechische Schüler (58 Jungen und 52 Mädchen) haben 733 griechische und deutsche Schulkameraden als Freunde genannt⁴. In *Tabelle 4* wird das Selbstkonzept der griechischen Versuchspersonen in Beziehung zu ihren Freundschaftskontakten gesetzt. Daraus läßt sich deutlich ablesen, daß die griechischen Versuchspersonen mit hohem Selbstkonzept eine stärkere Tendenz zeigen, deutsche als Freunde zu wählen (38,9%); diese Tendenz nimmt ab im mittleren (28,5%) und sinkt noch weiter im niedrigen Selbstkonzeptbereich (22,1%).

Tabelle 4: Freundeswahl der griechischen Versuchspersonen nach Selbstkonzeptniveau und ethnischer Zugehörigkeit

Ethnische Gruppe	Selbstkonzeptniveau		
	Hoch	Mittel	Niedrig
Griechen	61,1% (66)	71,9% (298)	77,9% (162)
Deutsche	38,9% (42)	28,5% (119)	22,1% (46)
Insgesamt	100,0% (108)	100,0% (417)	100,0% (208)

$\chi^2 = 10$, $df = 2$, $p < .001$

(b) Datenanalyse der negativen Wahlen: Alle griechische Versuchspersonen haben insgesamt 638 griechische und deutsche Schulkameraden abgelehnt. *Tabelle 5* stellt die abgelehnten Personen nach ethnischer Zugehörigkeit und Selbstkonzeptniveau dar. Wie aus dieser Tabelle zu ersehen ist, lehnen die griechischen Kinder mit hohem Selbstkonzept

⁴ Bei 26 der gewählten Schulkameraden handelte es sich um Angehörige anderer ethnischer Gruppe wie Spanier, Jugoslawen und Türken.

erheblich mehr deutsche Schulkameraden ab als diejenigen mit mittlerem und niedrigem Selbstkonzept. Die Kinder mit niedrigem Selbstkonzept dagegen lehnen die deutschen Mitschüler am wenigsten ab. Dieses Resultat steht nicht im Widerspruch zu den Ergebnissen von *Tabelle 4* und zeigt, daß die griechischen Kinder mit positivem Selbstkonzept besser als diejenigen mit negativem Selbstkonzept in die deutsche Schule integriert sind.

Tabelle 5: Abgelehnte Personen nach Selbstkonzeptniveau und ethnischer Zugehörigkeit

Ethnische Gruppe	Selbstkonzeptniveau		
	Hoch	Mittel	Niedrig
Griechen	44,0% (44)	63,5% (242)	70,7% (111)
Deutsche	56,0% (56)	36,5% (139)	29,3% (46)
Insgesamt	100,0% (100)	100,0% (381)	100,0% (157)

$$\chi^2 = 17,9, \text{ df} = 2, p < .001$$

2.1.2. Zusammenfassung

Im Verlauf der Untersuchung wurde das Selbstkonzept von griechischen und deutschen Kindern miteinander verglichen und in Bezug zu ihrer Schulleistung und Integration gesetzt. Die Datenanalyse erbrachte folgende Ergebnisse: (1) Es bestehen signifikante Unterschiede im Selbstkonzeptniveau zwischen deutschen und griechischen Kindern. Die griechischen Kinder weisen ein niedrigeres Selbstkonzept als die deutschen Kinder auf. (2) Selbstkonzept und Schulleistung der Kinder stehen in einem engen Zusammenhang. Diejenigen Kinder, die eine gute schulische Leistung erbringen, haben mit relativ großer Wahrscheinlichkeit ein positives Selbstkonzept. (3) Es besteht ein Zusammenhang zwischen Selbstkonzept der griechischen Kinder und ihrer Integration in die deutschen Schulen. Griechische Kinder mit positivem Selbstkonzept sind in der Regel besser integriert als diejenigen mit negativem Selbstkonzept.

2.2. Zweite Phase der Untersuchung

Die in der ersten Phase der Untersuchung dargestellten Ergebnisse bieten zwar wichtige Informationen über Selbstkonzept, Schulleistung und Integration, ermitteln aber nicht die familiären und schulischen Faktoren, welche (a) die Entwicklung des Selbstkonzepts bei den griechischen Kindern fördern bzw. beeinträchtigen und (b) vom Standpunkt der griechischen Kinder ihre Interaktionen zu den deutschen Kindern beeinflussen.

Es war die Aufgabe dieser Phase der Untersuchung, familiäre und schulische Faktoren, in denen sich die griechischen Kinder mit hohem, mittlerem und niedrigem Selbstkonzept unterscheiden, festzustellen. Dafür wurden insgesamt 54 griechische Kinder mit hohem, mittlerem und niedrigem Selbstkonzept (je 18 Kinder) sowie ihre Eltern getrennt voneinander interviewt. Im folgenden werden die Hauptergebnisse dargestellt.

2.2.1. Selbstkonzept und familiäres Milieu

Die große Bedeutung, die dem familiären Milieu für die Entwicklung des kindlichen Selbstkonzepts in der Forschung beigemessen wird, folgt aus so allgemeinen Ideen wie: (a) das Selbstkonzept besteht aus einer Konstellation von gelernten Wahrnehmungen, Erkenntnissen und Wertvorstellungen, (b) ein wichtiger Teil dieses Lernprozesses resultiert aus den Beobachtungen anderer Personen, (c) die Eltern sind die Personen (signifikanten Anderen), die von der frühesten Kindheit an konsistent anwesend sind (MEAD 1934; LEWIN 1951; ROGERS 1951; ROSENBERG 1965; COOPERSMITH 1967). Fünf Faktoren des familiären Milieus der griechischen Arbeiterkinder wurden herausgefunden, die in einem engen Zusammenhang mit ihrem Selbstkonzept stehen: (a) Eltern-Kind-Trennung, (b) Selbstwertgefühl der Eltern, (c) elterliche Beurteilung des Kindes, (d) elterliche Erwartungen dem Kind gegenüber und (e) elterliches Interesse und Engagement an der Schulausbildung des Kindes.

Eltern-Kind-Trennung: Die Eltern-Kind-Trennung wird in der Literatur in Zusammenhang gebracht mit einer emotionalen Verwirrung des Kindes (NASH 1965; REDDING 1971), seinem Selbstkonzept (ROSENBERG 1965; COOPERSMITH 1967; BILLER 1968) und seiner schulischen Leistung (SUTTON-SMITH et al. 1968; BLANCHARD/BILLER 1971; SANDROCK 1975). – Die Trennung von mehr als acht Monaten zwischen griechischen Eltern und ihren Kindern hat in der Regel negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts der Kinder. Die meisten griechischen Kinder mit hohem Selbstkonzept haben von ihren Eltern entweder überhaupt nicht oder nur in einem Zeitraum zwischen sechs und acht Monaten getrennt gelebt. Dagegen hat die größte Anzahl der griechischen Kinder mit niedrigem Selbstkonzept vier bis acht Jahre bei Verwandten in Griechenland ohne die Eltern gelebt. Inwieweit jedoch die schädliche Folge der Trennung eintritt, hängt zum großen Teil davon ab, (a) bei welchen Ersatzeltern das Kind sich aufhält (z. B. können Ersatzeltern, die Interesse am Schulerfolg des Kindes zeigen und ihm ein Identifikationsmodell bieten, die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts beim Kind fördern; andererseits beeinflussen Ersatzeltern, die nicht in der Lage sind, die elementaren sozialen/psychischen Bedürfnisse des Kindes zu erfüllen, die Entfaltung des kindlichen Selbstwertgefühls höchstwahrscheinlich negativ), (b) welche Gründe das Kind für die Trennung annimmt (das Kind, das sich von seinen Eltern nicht verlassen fühlt, interpretiert die Trennung als elterliches Interesse, da diese Entscheidung zu seinen Gunsten getroffen worden ist; eine bedeutsame Rolle bei dieser Interpretation spielen offensichtlich das Alter des Kindes zur Zeit der Trennung sowie die Kontinuität der Beziehung zu den Eltern; dagegen tritt bei Kindern, die als Trennungsgründe elterliches Desinteresse annehmen, in der Regel ein Gefühl des Verlassenseins auf, das die Entwicklung eines negativen Selbstkonzepts nach sich zieht).

Selbstwertgefühl der Eltern: Der Selbst-Theorie WILLIAM JAMES' zufolge bestimmt sich das Selbstkonzept des Individuums, d.h. ob es sich positiv oder negativ betrachtet, hauptsächlich nach seinen Aspirationen und seinem Erfolg. Der Grad der Diskrepanz zwischen Aspirationen und Erfolg determiniert das Selbstwertgefühl des Individuums. Ein positives Selbstwertgefühl ist häufig anzutreffen, wo es entweder eine Übereinstimmung oder eine geringe Diskrepanz zwischen Aspirationen und Erfolg gibt. Andererseits ist beim Individuum ein negatives Selbstwertgefühl festzustellen, d. h. es schätzt sich niedrig ein, wenn eine große Diskrepanz zwischen seinen Aspirationen und seinem Erfolg besteht

(siehe dazu LEWIN 1951, S. 81; DIGGORY 1966, S. 149). – Die gemeinsamen Aspirationen aller befragten griechischen Eltern kommen in den folgenden zwei Zielen zum Ausdruck: (a) eine Arbeitsmöglichkeit als Selbständige in Griechenland für sich zu schaffen und (b) eine weiterführende Schulausbildung für ihre Kinder zu sichern, wodurch ihnen der Aufstieg zur Mittelschicht und damit „Sicherheit“ und „Ansehen“ ermöglicht wird. Ihre Übersiedlung in die Bundesrepublik wurde von ihnen als Gelegenheit betrachtet, die notwendige wirtschaftliche Grundlage zu schaffen für die Verwirklichung ihrer Aspirationen. Nach ihrem ursprünglichen Plan wollten sie einige Jahre in der Bundesrepublik arbeiten und ihr gespartes Kapital in Griechenland anlegen. Diese Anlage sollte es ihnen ermöglichen, ins Lager der Selbständigen überzuwechseln und gleichzeitig die Finanzierung des Studiums ihrer Kinder zu sichern. Bei griechischen Eltern von Kindern mit positivem Selbstkonzept ist entweder keine oder nur eine geringe Diskrepanz zwischen ihren Aspirationen und ihrem Erfolg anzutreffen. Sie haben die Voraussetzungen für eine selbständige Arbeit in Griechenland erfüllt, und es bestehen gute Perspektiven hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung ihrer Kinder. Diese Eltern sind zufrieden mit sich selbst, halten sich für erfolgreich und stehen positiv zu ihrer Entscheidung, in die Bundesrepublik gekommen zu sein; sie sprechen mit Selbstsicherheit und Optimismus über ihre Zukunftspläne. Daher können sie ihren Kindern ein positives Identifikationsmodell bieten und eine positive häusliche Atmosphäre für das Lernen schaffen. Dagegen ist bei griechischen Eltern von Kindern mit negativem Selbstkonzept die Diskrepanz zwischen ihren Aspirationen und ihrem Erfolg stark ausgeprägt. Sie betrachten sich selbst als Versager und vermitteln ihren Kindern anscheinend ein negatives Modell. Sie haben es nicht geschafft, ihre Ziele zu realisieren, und bei Vergleichen mit anderen Verwandten bzw. Bekannten hier oder in Griechenland fühlen sie sich in vielen Bereichen unterlegen. Hier wollen sie nicht mehr bleiben, sie sehen sich aber auch gehindert, nach Griechenland zurückzukehren; einmal, weil sie in ihrem Heimatland Kritik und Ironie wegen ihrer fehlgeschlagenen Pläne befürchten, und zum anderen wegen der schlechten dortigen Arbeitsmarktlage. Ungewißheit sowie eine fatalistische Haltung, die die Zukunft dem Schicksal überläßt, ist bei ihnen deutlich zu beobachten.

Elterliche Beurteilung des Kindes: Die Selbsteinschätzung kann im großen und ganzen auf die Einschätzung zurückgeführt werden, die das Individuum von den signifikanten Anderen erfährt. Die Feststellung, daß wir uns so betrachten und bewerten, wie es uns die anderen gelehrt haben, geht aus den theoretischen Arbeiten von JAMES (1890), COOLEY (1902), MEAD (1934) und ROGERS (1951) hervor. Seitdem ist diese Vorstellung von Selbsteinschätzung durch eine große Anzahl von empirischen Untersuchungen bekräftigt worden. Ein besonderer Einfluß auf das Kind wird der elterlichen Beurteilung beigemessen (HELPER 1958; BLENDSE/WIGGINGS 1973). – Alle griechischen Eltern von Kindern mit hohem Selbstkonzept sind zufrieden mit den Schulleistungen ihrer Kinder und schätzen deren Leistungspotential hoch ein. Sie bezeichnen ihre Kinder als geeignet für eine weiterführende Schulausbildung entweder hier in der Bundesrepublik oder in Griechenland. Dagegen zeigen sich bei den Eltern von Kindern mit niedrigem Selbstkonzept Unzufriedenheit mit den Schulleistungen der Kinder und eine niedrige Einschätzung ihres Leistungspotentials.

Elterliche Erwartungen dem Kind gegenüber: In einigen Studien wurde, ausgehend von einer gemeinsamen theoretischen und empirischen Orientierung, die These vertreten, daß

positive Erwartungen aus positiven Beurteilungen resultieren und umgekehrt negative Erwartungen aus negativen Beurteilungen (BERGER et al. 1976; WEBSTER/SOBIESZEK 1974). Die Bedeutung der elterlichen Erwartungen für diejenigen ihrer Kinder und deren Selbstwertgefühl wird in zahlreichen Studien hervorgehoben (ROSEN/D'ANDRADE 1959; BROOKOVER et al. 1964; ROSEN et al. 1969). – Die Erwartungen der griechischen Eltern hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung ihrer Kinder sind ihren schulischen Beurteilungen entsprechend. Während die Eltern von Kindern mit positivem Selbstkonzept erwarten, daß ihre Kinder erfolgreich eine weiterführende Schulausbildung absolvieren, sind die Eltern von Kindern mit niedrigem Selbstkonzept sehr pessimistisch eingestellt bezüglich einer weiterführenden Schulausbildung ihrer Kinder. Jedoch werden die Erwartungen der Eltern auch durch ihr Bewußtsein von Chancengleichheit bzw. Chancenungleichheit beeinflusst. Generell haben die meisten griechischen Eltern höhere Erwartungen hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung ihrer Kinder in Griechenland als hier in der Bundesrepublik, wo sie aus sprachlichen oder aus Gründen der Diskriminierung die Chancen ihrer Kinder gegenüber den deutschen Kindern viel geringer einschätzen.

Elterliches Interesse und Engagement an der Erziehung des Kindes: Aus elterlichen Erwartungen resultiert häufig ein starkes Interesse und Engagement für den schulischen Bereich ihrer Kinder. Infolge des elterlichen Interesses und Engagements wird dem Kind das Gefühl vermittelt, daß es wichtig und geschätzt ist. Dieses Gefühl der Wertschätzung von seiten des signifikanten Anderen ist sehr wesentlich für die Entwicklung des Selbstkonzepts der Kinder (ROSENBERG 1965; COOPERSMITH 1967; KIFFER 1975). – Die griechischen Kinder mit positivem Selbstkonzept konnten sich ständig an eine Bezugsperson wenden, die für ihre Schulausbildung ein starkes Interesse und Engagement zeigte. Dieses Interesse äußerte sich: (a) indem die jeweiligen Bezugspersonen dem Kind bei den Schularbeiten halfen, (b) durch die Einschaltung fremder Personen für Nachhilfestunden und (c) durch die Auswahl geeigneter Ersatzeltern. Im Gegensatz dazu haben die Kinder mit negativem Selbstkonzept keine nennenswerte Unterstützung von ihren Eltern oder von den Ersatzeltern (Großeltern) erhalten. Während die Großeltern von einer mangelnden Begabung der Kinder ausgingen, schätzten die Eltern die bereits vorhandenen Schulversäumnisse als zu groß ein und betrachteten Nachhilfestunden angesichts des doppelten Schulbesuchs als eine zusätzliche, nicht tragbare Belastung.

2.2.2. *Schulisches Milieu*

Größtenteils wird in der Literatur über ausländische Arbeiterkinder die Auffassung vertreten, daß die deutschen Schulen unter den derzeitigen Bedingungen nicht in der Lage sind, den Bedürfnissen der ausländischen Kinder gerecht zu werden und ihnen einen qualifizierten Schulabschluß zu ermöglichen. Mehr als die Hälfte von ihnen erreicht keinen Hauptschulabschluß, und nur ein geringer Teil besucht eine Realschule oder ein Gymnasium (BURKARD 1977; KÖRNER 1978; KULTUSMINISTER 1977; SENATOR FÜR SCHULWESEN 1979). Nach BOOS-NÜNNING (1976) sind die ausländischen Arbeiterkinder für die Rolle des schlechten Schülers vorprogrammiert. Die Internalisierung dieser Rolle hat wiederum Folgen für ihre sozialen Verhaltensweisen und zentralen Persönlichkeitsmerkmale. In mehreren Studien wird die signifikante Bedeutung von Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen der Lehrer für die Selbstkonzeptentwicklung der Kinder allgemein und insbesondere der Kinder einer Minderheitsgruppe hervorgehoben (BANKS 1973; GLOCK 1972; KATZ 1968; EDEBURN/LANDY 1974; KASH/BORICH 1978). Die Ergebnisse der sogenannten „*expectancy research*“

*studies*⁵ haben deutlich gezeigt, daß schon am Anfang des Schuljahrs Lehrer unterschiedliche Erwartungen im Hinblick auf das Leistungspotential und die Persönlichkeitsmerkmale der Schüler in der Klasse entwickeln, beeinflusst von solchen Charakteristika wie: ethnische Zugehörigkeit (FRIEDMANN 1976; FELDMANN 1977; GAY 1975), soziale Herkunft (HARVEY/SLATIN 1975;), Sprachcharakteristika (GUSKIN 1971; WILLIAMS et al. 1972; CROWL/MACGINITIE 1974), physische Attraktivität (CLIFFORD/WALSTER 1973; COHEN 1974; DeMEIS/TURNER 1978) und dergleichen.

Die folgenden Faktoren im schulischen Bereich stehen in engem Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der griechischen Kinder: Curriculum; die jeweilige Orientierung an der Bundesrepublik oder an Griechenland hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung seitens der Kinder; die Einstellungen, Erwartungen, Verhaltensweisen der Lehrer.

Ein *positives* Selbstkonzept ist in der Regel bei griechischen Kindern anzutreffen, die (a) sich bereits im Vorschulalter mit der deutschen Sprache beschäftigten und dadurch relativ gute Deutschkenntnisse erwarben (ihnen bereitere der Eintritt in die deutsche Schule keine besonderen Schwierigkeiten; sie konnten dem Unterricht mühelos folgen und daher auch gute schulische Leistungen erbringen; sie werden von ihren Lehrern als „fleißig“, „höflich“, „hilfsbereit“, „freundlich“, „interessiert“ und „aufmerksam“ bezeichnet; es wird von ihnen auch ein erfolgreicher Schulabschluß erwartet; (b) die ersten drei bis vier Grundschulklassen erfolgreich in Griechenland besuchten und hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung an Griechenland orientiert sind (sie legen hauptsächlich Wert auf ihre Leistungen in der griechischen Schule und die Beurteilung durch den griechischen Lehrer; in der deutschen Schule betrachten sie nur die Möglichkeit, Deutsch zu lernen, als positives Element).

Ein *negatives* Selbstkonzept weisen in der Regel griechische Kinder auf, die (a) hier geboren wurden oder im Vorschulalter in die Bundesrepublik übersiedelten, jedoch in einer rein griechischen Umgebung aufwuchsen (sie hatten beim Eintritt in die deutsche Schule große Schwierigkeiten zu bewältigen wegen ihrer sprachlichen und kulturellen Verwirrung; ihre Schulleistungen liegen auf unterster Stufe, und sie werden von den Lehrern als „faul“, „unkonzentriert“, „unaufmerksam“ und „den Unterricht störend“ beurteilt; die Erwartungen ihrer Lehrer hinsichtlich einer Leistungsverbesserung sowie einer weiteren Schulausbildung sind dementsprechend niedrig); (b) in Griechenland drei bis vier Grundschulklassen mit wenig Erfolg besuchten und hier in der deutschen Schule zwei bis drei Klassen zurückgestuft wurden (sie können dem Unterricht in der deutschen Schule kaum folgen und werden hauptsächlich mit Abschreiben von Texten beschäftigt; in den Schulen liegen sie leistungsmäßig auf der untersten Stufe, und die Erwartungen ihrer Lehrer hinsichtlich einer Leistungsverbesserung sind äußerst gering.).

2.2.3. Integration

Mehrere Untersuchungen stellen die ausländischen Kinder in den deutschen Klassengemeinschaften als eine isolierte soziale Randgruppe dar, die von den deutschen Klassenkameraden entweder abgelehnt oder zumindest nicht als Freunde gewählt werden. Nach BOOS-NÜNNING (1976) ergeben sich für die ausländischen Kinder aufgrund des sozialen Hintergrunds, der durch den niedrigen sozialen

5 Die „*expectancy research studies*“ werden von der zentralen Idee geleitet, daß die Erwartungen einer Person an das Verhalten einer anderen umgesetzt werden können in eine sich selbst erfüllende Prophezeiung (vgl. ROSENTHAL/JACOBSON 1968; RIST 1970; WEBSTER/SOBIESZEK 1974).

Status und die Lebensumstände ihrer Eltern bedingt ist, Schwierigkeiten in den Schulklassen, einen höheren sozialen Status zu erreichen, da sie kaum „Prestigesymbole“ besitzen. Ihre Untersuchung stützt die These von der Isolation der ausländischen Kinder in der deutschen Klassengemeinschaft. Nur ein Fünftel der deutschen Schüler hat ausländische Kinder als Freunde. Ebenso haben viele deutsche Kinder außerhalb der Schule keinen Kontakt zu ausländischen Kindern. In der Untersuchung von SCHRADER et al. (1976) gab nur ein Fünftel der befragten deutschen Kinder an, daß in ihren festen Freundeskreisen sich ausländische Kinder befanden. Als Gründe dafür nannten zwei Drittel der Kinder, daß ausländische Kinder anders aussähen als deutsche Kinder, und über die Hälfte meinten, daß ausländische Schulkameraden sich anders benähmen. Die Autoren schließen daraus, daß negative Vorurteile bei den deutschen Kindern verbreitet sind; wenn sie äußerliche Unterschiede bei ausländischen Kindern feststellen, verbinden sie mit dieser Feststellung auch Annahmen über deren Verhalten. Aus theoretischer und experimenteller Sicht ist evident, daß interethnischer Kontakt *per se* nicht notwendig eine Reduzierung von Vorurteilen und Feindseligkeiten bewirkt; entscheidend ist vielmehr die Art und Weise des Kontakts (ALLPORT 1954; SHERIF 1966; TRIANDIS/VASSILIOU 1967; KLEIN 1972). ALLPORT führt 30 Variablen auf, die Kontakt-Kategorien enthalten. Einigen davon, wie Kontakt auf der Grundlage von gleichem oder ähnlichem Status, kooperativer Kontakt auf der Grundlage gemeinsamer Ziele, Persönlichkeitsfaktoren, Förderung durch die Institution, ist eine besondere Bedeutung beizumessen; sie können daher die Funktion von leitenden Prinzipien im Bereich der Einstellungs- und Kontaktforschung übernehmen.

In der vorliegenden Untersuchung weisen griechische Kinder mit positivem Selbstkonzept mehr und bessere Kontakte zu ihren deutschen Schulkameraden auf als diejenigen mit negativem Selbstkonzept, die in der Regel keinen oder einen schlechten Kontakt haben. Vier Faktoren scheinen die Interaktionen zwischen griechischen und deutschen Kindern entscheidend zu beeinflussen: Schulkompetenzniveau, gemeinsame Ziele, Unterstützung von Schule/Familie sowie Persönlichkeitsstruktur.

Leistungsstarke griechische Kinder haben im Gegensatz zu leistungsschwachen keine oder nur wenige Schwierigkeiten in ihren Interaktionen mit den deutschen Schulkameraden. Es könnte angenommen werden, daß die deutschen Kinder ihre auf ethnischen Stereotypen basierenden Beurteilungen wie „Ausländer“, „faul“, „dumm“ etc. bei leistungsstarken griechischen Kindern modifizieren, bei leistungsschwachen griechischen Kindern dagegen befestigen. Als ein zum Schulkompetenzniveau komplementärer Faktor erweist sich die Existenz von gemeinsamen Zielen. Griechische Kinder mit hohem bzw. mittleren Schulleistungen, die hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung an der Bundesrepublik orientiert sind, haben zu ihren deutschen Schulkameraden „gute“ Kontakte hergestellt. Dagegen haben andere leistungsstarke griechische Kinder mit hohem Selbstkonzept, die an Griechenland orientiert sind, lediglich „zufriedenstellende“ Kontakte zu ihren deutschen Schulkameraden aufgenommen.

Die bejahende oder ablehnende Haltung der Eltern gegenüber den Freundschaften ihrer Kinder zu ihren deutschen Altersgenossen spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle. Diese Haltung ist ebenfalls von ihren Orientierungen und Zielen abhängig: Während die Eltern der mehr an der Bundesrepublik orientierten Kinder die Freundschaften mit den deutschen Kindern als „sinnvoll“ einschätzen und sie aktiv fördern, betrachten die Eltern der an Griechenland orientierten Kinder die Freundschaften mit den deutschen Kindern als „überflüssig“ und stehen ihnen gleichgültig gegenüber. Die Eltern der „orientierungslosen“ Kinder sind gegenüber Freundschaften mit den deutschen Kindern sogar negativ eingestellt. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen in der Bundesrepublik, sehen sie ausschließlich negative Einflüsse in den Freundschaften mit deutschen Kindern und versuchen, solche Freundschaften zu vermeiden.

Ein starker Einfluß bei den interethnischen Kontakten kommt auch dem Verhalten der deutschen Lehrer zu. Griechische Kinder mit „guten“ und „zufriedenstellenden“ Kontakten zu den deutschen Schulkameraden berichten von positivem Verhalten des Lehrers ihnen gegenüber; griechische Kinder mit „keinem“ oder „schlechten“ Kontakten dagegen von negativem Verhalten. Positives Verhalten seitens des Lehrers neutralisiert vermutlich die aus ethnischen Stereotypen und Vorurteilen bestehenden Verhaltensweisen der deutschen Kinder und schafft ein positives interethnisches Klima, wodurch den griechischen Kindern ein Gefühl des Akzeptiertwerdens vermittelt wird. Negatives Verhalten dagegen ermutigt und bestätigt derartige Verhaltensweisen der deutschen Kinder und schafft ein negatives interethnisches Klima, in der die griechischen Kinder Angst, Erniedrigung und Bedrohung ihres Selbstwertgefühls erleben.

Schließlich scheint die Toleranz eine wichtige Rolle beim Aufbau von freundschaftlichen Kontakten zwischen griechischen und deutschen Kindern zu spielen. Griechische Kinder mit wenig Schwierigkeiten in ihren Interaktionen zu den deutschen Kindern zeigen mehr Toleranz als diejenigen mit größeren Schwierigkeiten.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Studie ist von der Zielvorstellung geleitet, das Selbstkonzept und seine Beziehungen zur Schulleistung und Integration ausländischer Kinder in gemischten Schulen darzustellen sowie die hierbei fördernd bzw. hemmend wirkenden Bedingungen zu erörtern. Die Auswertung der empirischen Untersuchungen im Rahmen dieser Studie liefert wichtige neue Erkenntnisse bezüglich des Selbstkonzepts und der Integration bei Kindern einer Minderheitsgruppe im allgemeinen und insbesondere bei den ausländischen Arbeiterkindern in der Bundesrepublik.

Im ganzen zeigen die Untersuchungsergebnisse ein niedrigeres Selbstkonzept bei griechischen als bei deutschen Kindern sowie einen engen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Kinder in der deutschen Schule. Sie weisen auch auf eine Reihe von familiären und schulischen Faktoren hin, die die Selbstkonzeptentwicklung der griechischen Kinder sowie ihre Integration in der deutschen Schule positiv bzw. negativ beeinflussen. Ferner deuten diese Ergebnisse darauf hin, daß die Untersuchung von familiären und schulischen Faktoren, die das Selbstkonzept und die Integration bei Kindern einer Minderheitsgruppe positiv bzw. negativ beeinflussen, von großer Bedeutung für die Selbstkonzept- und Integrationsforschung sein kann. Zum Beispiel können familiäre und schulische Faktoren, wie Familientrennung, Selbstwertgefühl der Eltern, Interesse und Engagement der Eltern an den schulischen Aktivitäten ihrer Kinder, Einstellung der Eltern der Integration gegenüber, Einstellungen, Erwartungen und Verhalten von Lehrern und Schulkameraden den Kindern einer Minderheitsgruppe gegenüber etc., das in manchen Studien festgestellte höhere Selbstkonzept bei diesen Kindern sowie die positiven bzw. negativen Auswirkungen der Integration erklären.

Trotz der eigenen Schwierigkeiten schaffen es manche Eltern, ihren Kindern eine häusliche Atmosphäre zu sichern, in der sie gegenüber sich selbst und der Integration positive Einstellungen entwickeln können. Dagegen wird die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber sich selbst und den Chancen in der Gesellschaft, in der sie leben, durch eine mit

Enttäuschung, Verbitterung, Ressentiment und Hoffnungslosigkeit gekennzeichnete Atmosphäre im Elternhaus erheblich erschwert.

Möglicherweise übt kein anderer Faktor einen so negativen Einfluß auf die Selbsteinschätzung der Kinder von Minderheitsgruppen aus wie die negativen Einstellungen und Erwartungen von Lehrern und ein Unterrichtsstoff, welcher mit dem sprachlichen und kulturellen Hintergrund dieser Kinder nicht im Einklang steht. Der Lehrer von Kindern einer Minderheitsgruppe, der an die Lernfähigkeit dieser Kinder glaubt und ihnen den Glauben an ihre Fähigkeit vermittelt, dürfte in bedeutender Weise zur Entwicklung und Aufrechterhaltung eines positiven Selbstkonzepts bei seinen Schülern beitragen. Noch günstiger wird sich die Arbeit des Lehrers auf die Selbsteinschätzung der Minderheitskinder auswirken, wenn er erforderliche Änderungen im Unterrichtsstoff vornimmt, um den Bedürfnissen seiner Schüler besser Rechnung zu tragen. Dazu sind, entsprechende Rahmenbedingungen vorausgesetzt, selbstverständlich nur Lehrer imstande, welche sich der Unterschiede zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen bewußt sind sowie der Art und Weise, wie solche Unterschiede von Schülern internalisiert und von Schulen verstärkt bzw. abgeschwächt werden können. In bezug auf Selbstkonzept und Integration der ausländischen Arbeiterkinder in der Bundesrepublik können die durch diese Studie erworbenen neuen Erkenntnisse auch von praktischer Bedeutung für Schulbehörden und Eltern sein.

Zum Selbstkonzept: Die Resultate zeigen eine positive Entwicklung des Selbstkonzepts bei ausländischen Kindern in der Bundesrepublik unter folgenden Voraussetzungen: (1) intakte Familien (nicht nur in den ersten Jahren ihrer Übersiedlung sind ausländische Eltern häufig gezwungen, getrennt von ihren Kindern zu leben, sondern auch nach Beendigung der Grundschulausbildung ihrer Kinder, da sich hier kaum eine weitere Ausbildungschance bietet); (2) die Entwicklung eines realistischen Lebensplans seitens der ausländischen Eltern (viele ausländische Eltern sind tief enttäuscht, wenn sie feststellen müssen, daß der Ertrag von einigen Jahren Arbeit in der Bundesrepublik nicht ausreicht, um ihnen den sozialen Aufstieg in ihrem Heimatland zu ermöglichen; dieses Fehleinschätzen der Realität interpretieren sie dann als persönliches Versagen; die Unsicherheit von Arbeitsplatz und Aufenthalt in der Bundesrepublik, die *de jure* kein Einwanderungsland ist, sowie die Mißerfolge ihrer Kinder in der deutschen Schule erschweren zusätzlich die Entwicklung eines realistischen, langfristigen Konzepts seitens der ausländischen Eltern); (3) Vorschuleinrichtungen für die hier geborenen ausländischen Kinder und die Einrichtung von Vorbereitungsklassen für diejenigen, die im schulpflichtigen Alter hierherkommen; (4) ein Schulprogramm, das den Sprachschwierigkeiten und dem kulturellen Hintergrund der ausländischen Kinder Rechnung trägt und den kontinuierlichen Austausch zwischen Elternhaus und Schule gewährleistet (ein solches Schulprogramm sollte unter Einbeziehung von Lehrern mit Spezialausbildung den ausländischen Kindern eine positive Selbstkonzeptentwicklung durch erfolgreiche Aneignung der für eine weitere Ausbildung und Berufstätigkeit benötigten Kenntnisse ermöglichen; vergrößerte Chancen der ausländischen Kinder hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung wird wiederum bei ihren Eltern höchstwahrscheinlich eine Motivation schaffen, sich positiv gegenüber einer Integration einzustellen und dementsprechend ihre Kinder zu beeinflussen).

Zur Integration: Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung sind folgende Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration der ausländischen Kinder bedeutsam: (1) die Einstellung der Eltern zur Integration (hier wird eine positive oder negative Einstellung der Eltern stark von [a] einer Sicherung ihres Arbeitsplatzes und ihres Aufenthalts in der Bundesrepublik und [b] dem Schulerfolg und den weiteren Ausbildungsperspektiven ihrer Kinder abhängen); (2) Förderung der Kontakte zwischen Ausländern und Deutschen (als Folge des Fehlschlagens bzw. der nur bedingten Realisierung ihrer Pläne isolieren sich ausländische Eltern oft und vermeiden Kontakte zu Landsleuten und Deutschen); (3) Schulerfolg und Selbstkonzept der Kinder (gute Schulleistungen der ausländischen Kinder haben Anerkennung seitens ihrer deutschen Schulkameraden zur Folge; ein positives Selbstkonzept vergrößert den Handlungsspielraum der ausländischen Kinder); (4) Verständnis und Ermutigung der ausländischen Kinder durch die Lehrer.

Die vorliegende Studie erhebt nicht den Anspruch, alle Faktoren erörtert zu haben, die für die Förderung bzw. Beeinträchtigung des Selbstkonzepts, Schulerfolgs und der Integration ausländischer Kinder von Bedeutung sind. Vielmehr müssen weitere Faktoren untersucht werden, auch im Zusammenhang mit Kindern anderer Minderheits- und Altersgruppen. Diese Studie bietet auch keinen theoretischen Rahmen zur Erklärung der Entstehung von positivem bzw. negativem Selbstkonzept bei Kindern einer Minderheitsgruppe und der positiven bzw. negativen Auswirkungen der Integration. Bei der Formulierung ihrer zentralen Fragestellung (Unter welchen Bedingungen entsteht ein positives bzw. negatives Selbstkonzept? Welche Faktoren begünstigen bzw. beeinträchtigen die Integration?) ging diese Studie davon aus, daß die Erforschung der für die Entstehung des Selbstkonzepts bei Minderheitskindern verantwortlichen familiären, schulischen und gesellschaftlichen Faktoren eher imstande ist, zum Aufbau eines theoretischen Rahmens beizutragen, als Fragestellungen wie: Ist das Selbstkonzept von Kindern einer Minderheitsgruppe positiver oder negativer als das von Kindern einer Mehrheitsgruppe? Hat die Integration positive oder negative Auswirkungen auf Selbstkonzept und Schulerfolg der Kinder einer Minderheitsgruppe? Das sind Fragen, wie sie für die meisten Untersuchungen der letzten Jahre kennzeichnend sind. Der Erklärungswert und die Verwendbarkeit der entsprechenden Untersuchungsergebnisse sind begrenzt, da sie nicht erkennen lassen, unter welchen Voraussetzungen Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration positiv bzw. negativ beeinflußt werden. Es ist vielmehr erforderlich, daß sich die Forschung auf die Untersuchung der Faktoren und der dadurch ausgelösten Prozesse richtet.

Literatur

- ALLPORT, G.: The Nature of Prejudice. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1954.
 AUSUBEL, D./AUSUBEL, P.: Ego development among segregated negro children. In: A. PASSOW (Ed.): Education in Depressed Areas. New York: Teachers College Press, 1963, S. 135-149.
 BANKS, J.: Racial prejudice and the black self-concept. In: J. BANKS/J. GRAMBS (Eds.): Black Self-Concept: Implications for Education and Social Science. New York: McGraw-Hill 1972, S. 17-34.
 BHATNAGAR, J.: Immigrants at School. London: Cornmarket Press, 1970.
 BERGER, J., et al.: Expectation States Theory: A Theoretical Research Program. Cambridge: Winthrop Publ. 1976.
 BILLER, H.: A note on father-absence and masculine development in young lower-class negro and white boys. In: Child Development 39 (1968), S. 1003-1006.

- BLANCHARD, R./BILLER, H.: Father availability and academic performance among third-grade boys. In: *Developmental Psychology* 4 (1971), S. 301–305.
- BLENDSOE, J./WIGGINGS, R.: Congruence of adolescents' self-concept and parental perception of adolescents' self-concept. In: *Journal of Psychology* 83 (1973), S. 131–136.
- BOOS-NÜNNING, U.: Lernprobleme und Schulerfolg. In: M. HOHMANN (Hrsg.): *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf: Schwann, 1976, S. 26–56.
- BROOKOVER, W., et al.: Self-concept and school achievement. In: *Sociology of Education* 37 (1964), S. 271–279.
- BURKARD, R.: Mehr Chancen für die zweite Generation? In: *Die Deutsche Schule* 69 (1977), S. 577–579.
- BURNS, R.: *The Self-Concept*. London: Longman, 1980.
- BUSK, P., et al.: Effects of schools' racial composition on the self-concept of black and white students. In: *Journal of Educational Research* 67 (1973), S. 57–63.
- CAPLIN, M.: Self-concept, level of aspiration, and academic achievement. In: *Journal of Negro Education* 27 (1968), S. 435–439.
- CARTER, T.: Negative self-concept of Mexican-American students. In: *School and Society* 96 (1968), S. 217–219.
- COOLEY, C.: *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner, 1902.
- COOPERSMITH, S.: *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.
- COOPERSMITH, S.: *Instructions for Scoring and Interpreting the Self-Esteem Inventory*. San Francisco: Self-Esteem Institute, 1975.
- CRAIN, R.: Why academic research fails to be useful. In: B. WRIGHT/F. LEVINSOHN (Eds.): *School Desegregation*. Chicago: University Press, 1976, S. 31–45.
- CROWL, T./MACGINITIE, W.: The influence of students' speech characteristics on teachers' evaluations of oral answers. In: *Journal of Educational Psychology* 66 (1974), S. 304–308.
- DEMEIS, D./TURNER, R.: Effects of students' race, physical attractiveness, and dialect on teachers' evaluations. In: *Contemporary Educational Psychology* 3 (1978), S. 77–86.
- EDEBURN, C./LANDRY, R.: Self-concept of students and a significant other: the teacher. In: *Psychological Reports* 35 (1974), S. 505–509.
- EPPS, E.: The impact of school desegregation on aspirations, self-concept, and other aspects of personality. In: *Law and Contemporary Problems* 39 (1975), S. 300–319.
- FELDMANN, R.: Race of student and nonverbal behavior of teacher. In: *Journal of classroom Interaction* 12 (1977), S. 20–26.
- FELKER, D.: *Building Positive Self-Concepts*. Minn: Burgess, 1974.
- FINANDO, S., et al.: The effects of group type on changes of self-concept. In: *Small Group Behavior* 8 (1977), S. 123–133.
- FRIEDMAN, P.: Comparison of teacher reinforcement schedules for students with different social class backgrounds. In: *Journal of Educational Psychology* 68 (1976), S. 286–292.
- FROMM, E.: Selfishness and self-love. In: C. GORDON/K. GERGEN (Eds.): *The Self in Social Interaction*. New York: Holt Rinehart, 1968, S. 135–157.
- FROMM, E.: *Die Kunst des Liebens*. Berlin-West: Ullstein 1970.
- FTHENAKIS, W., et al.: *Studien zur Situation und Förderung ausländischer Kinder im Vorschulalter*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1976.
- GAY, G.: Teachers' achievement expectations of classroom interactions with ethnically different students. In: *Contemporary Education* 46 (1975), S. 166–172.
- GLOCK, M.: Is there a Pygmalion in the classroom? In: *The Reading Teacher* 25 (1972), S. 405–409.
- GUSKIN, J.: *The Social Perception of Language Variation: Black and White Teachers' Attitudes Toward Speakers from Different Racial and Social Class Backgrounds*. Dissertation: University of Michigan, 1971.
- HARPER, D.: The reliability of measures of sociometric acceptance and rejection. In: *Sociometry* 31 (1968), S. 219–227.
- HARVEY, D./SLATIN, G.: The relationship between child's S.E.S. and teacher expectations: a test of a middle-class bias hypothesis. In: *Social Forces* 54(1975), S. 140–159.
- HAWKINS, K.: *West-Indian Boys in Schools: A Study of the Self-Concept of a Sample of West-Indian Boys in Secondary Schools*. Dissertation: Bradford University, 1972.

- HEIS, J./OWENS, S.: Self-evaluation of blacks and whites. In: *American Journal of Sociology* 78 (1973), S. 360-370.
- HELPER, M.: Parental evaluations of children and children's self-evaluations. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* 56 (1958), S. 190-194.
- HORNEY, K.: *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton, 1951.
- HURST, M.: Zur Ich- und Identitätsentwicklung des Fremdarbeiterkindes (unveröff. Diplomarbeit). Universität Zürich 1970.
- HURST, M.: Integration und Entfremdung: Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkindes. In: *betrifft:erziehung* 6 (1973), S. 35-38.
- JAMES, W.: *Principles of Psychology*. Vol. I. New York: Holt, 1980.
- KASH, M./BORICH, C.: *Teacher Behavior and Pupil Self-Concept*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978.
- KATZ, I.: Review of evidence relating to effects of desegregation on the intellectual performance of negroes. In: *American Psychologist* 19 (1964), S. 381-392.
- KATZ, I.: Some motivational determinants of racial differences in intellectual achievement. In: *International Journal of Psychology* 2 (1967), S. 1-12.
- KATZ, I.: Factors influencing negro performance in the desegregated school. In: M. DEUTSCH et al. (Eds.): *Social Class, Race and Psychological Development*. New York: Holt, 1968, S. 63-78.
- KIFFER, E.: Relationship between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal study. In: *American Educational Research* 12 (1975), S. 191-210.
- KLEIN, P.: Änderung des Deutschlandbildes junger Franzosen nach einem einjährigen Deutschlandaufenthalt. In: *Psychologische Beiträge* 14 (1972), S. 253 ff.
- KÖRNER, H.: Zur Lage der ausländischen Jugendlichen in West-Deutschland (unveröffentlichtes Papier). Darmstadt: Technische Hochschule, 1978.
- KULTUSMINISTER: Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen. Köln: Greven, 1977.
- LECKY, P.: *Self-Consistency: A Theory of Personality*. New York: Shoe String, 1961.
- LEWIN, K.: Psycho-sociological problems of a minority group. In: *Character and Personality* 3 (1935), S. 177-187.
- LEWIN, K.: *Field-Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper, 1951.
- MEAD, G.: *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MORENO, J.: *Die Grundlagen der Soziometrie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1974.
- MULLER, D./SPUHLER, R.: The effects of experimentally induced changes in self-concept in associative learning. In: *Journal of Psychology* 92 (1976), S. 89-95.
- NASH, J.: The father in contemporary culture and current psychological literature. In: *Child Development* 36 (1965), S. 261-297.
- PURKEY, W.: *The Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.
- RIST, R.: Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. In: *Harvard Educational Review* 40 (1970), S. 411-451.
- ROGERS, C.: *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. New York: Houghton Mifflin, 1951.
- ROSEN, F./D'ANDRADE, R.: The psychological origins of achievement motivation. In: *Sociometry* 22 (1959), S. 185-218.
- ROSEN, B., et al.: *Achievement in American Society*. Cambridge: Schenkman, 1969.
- ROSENBERG, M.: *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: University Press, 1965.
- ROSENBERG, M./SIMSON, R.: *Black and White Self-Esteem: The Urban School Child*. Washington, D.C.: A.S.A., 1971.
- ROSENTHAL, R./JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, 1968.
- SANDROCK, J.: Father absence, perceived maternal behavior, and moral development in boys. In: *Child Development* 46 (1975), S. 753-767.
- SENATOR FÜR SCHULWESEN: *Das Schuljahr 1976/77 in Zahlen*. Berlin 1977.
- SCHMUCK, R.: Some relationship of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievement. In: A. YEE (Ed.): *Social Interaction in Educational Settings*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971, S. 124-139.
- SCHRADER, A., et al.: *Die Zweite Generation*. Darmstadt: Athenäum, 1976.

- SCHWARZER, R./ARZOS, J.: Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1981), S. 877–893.
- SHERIF, M.: *Group Conflict and Cooperation*. London: Routledge & Kegan, 1966.
- SILBERMAN, L./SPICE, B.: *Colour and Class in Six Liverpool Schools*. Liverpool: University Press, 1950.
- SOARES, S./SOARES, L.: Self-perception of culturally disadvantaged children. In: *American Educational Research Journal*, 6 (1969), S. 31–45.
- ST. JOHN, N.: *School Desegregation: Outcomes for Children*. New York: Wiley, 1975.
- SULLIVAN, H.: *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton, 1953.
- SUTTON-SMITH, B., et al.: Father-absence effects in families of different sibling compositions. In: *Child Development* 39 (1968), S. 1213–1221.
- THOMAS, J.: *Self-Concept in Psychology and Education: A Review of Research*. London: NFER, 1973.
- TRIANDIS, H./VASSILIOU, V.: Frequency of contact and stereotyping. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 7 (1967), S. 316–328.
- WEBSTER, M./SOBIESZEK, B.: *Sources of Self-Evaluation: A Formal Theory of Significant Others and Social Influence*. Toronto: Wiley, 1974.
- WILCOX, J./MITCHELL, J.: Effects of group acceptance/rejection on self-esteem levels of individual group members in a task-oriented problem-solving group interaction. In: *Small Group Behavior* 8 (1977), S. 169–177.
- WILEY, R.: *The Self-Concept: A Critical Survey of Pertinent Research Literature*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1961.
- WILEY, R.: *The Self-Concept: A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1974.
- WILLIAMS, F., et al.: Relations between language attitudes and teacher expectations. In: *American Educational Research Journal* 9 (1972), S. 63–77.
- WILLIAMS, R./BYARDS, H.: The effects of academic integration on the self-esteem of negro-students. In: *Journal of Social Psychology* 80 (1970), S. 183–188.